

## Da competência digital e audiovisual à competência midiática: dimensões e indicadores<sup>1</sup>

M<sup>a</sup> Amor Pérez <sup>2</sup>  
Águeda Delgado <sup>3</sup>

**Resumo:** A necessidade de formular a conceituação da competência midiática conduz a uma perspectiva mais ampla na qual convergem aspectos vinculados à competência audiovisual e à competência digital. Ambas constituem o marco de referência da competência básica do currículo vigente na Espanha, denominada “O tratamento da informação e da competência digital”. Apesar das experiências que estão sendo realizadas tanto em comunicação audiovisual quanto digital, ainda são poucas as tentativas de definir, de maneira precisa, os conhecimentos, as habilidades e as atitudes necessárias para considerar-se competente em ambas esferas, inescusáveis no momento de pôr em prática os processos de ensino-aprendizagem. Este trabalho parte da análise de seis importantes estudos sobre a temática da alfabetização tanto digital quanto audiovisual. Considerando-se aspectos como os destinatários, a conceituação utilizada em cada um desses estudos, as dimensões que formulam, o tipo de taxonomia, indicadores e as propostas didáticas: objetivos, conteúdos, atividades, sistematizados em uma série de dimensões e indicadores para definir a competência midiática e formular o desenho de atividades para uma proposta didática de acordo com os indicadores estabelecidos. A pesquisa desenvolvida nos permitiu afirmar a necessidade da convergência terminológica, assim como a elaboração de recursos, a partir dos indicadores definidos, que incidam sobre os distintos âmbitos da competência midiática de uma maneira efetiva e que sirvam para executar atuações didáticas nos distintos grupos que compõem a sociedade atual.

**Palavras-chave:** competência midiática; competência digital; alfabetização midiática; dimensões e indicadores; didática.

---

<sup>1</sup> Tradução do artigo “[\*De la competencia digital y audiovisual a la competencia mediática: dimensiones e indicadores\*](#)”, publicada originalmente na revista *Comunicar*, nº 39 v. XX, 2012, Revista Científica de Educomunicación; ISSN: 1134-3478; páginas 25-34.

<sup>2</sup> Professora titular da área de didática da língua e da literatura do Departamento de Filologia Espanhola e suas Didáticas, Universidade de Huelva, Espanha. E-mail: amor@perez-rodriguez.es.

<sup>3</sup> Doutoranda do Departamento de Filologia Espanhola e suas didáticas, Universidade de Huelva, Espanha. E-mail: agueda.delgado@dfesp.uhu.es.

**Abstract:** The need to set out the conceptualization of media competence leads to a broader perspective in which there is a convergence of factors linked to the digital and audiovisual competences, both of which constitute the reference framework for «information processing and digital competence», which is the key competence in Spain's national curriculum. Despite the ongoing experiences in audiovisual and digital communication, few attempts have been made to define the knowledge, skills and attitudes needed for a person to be deemed competent in these two areas, which are essential for the teaching and learning processes. This paper analyzes six important studies on digital and audiovisual literacy, considering issues such as the recipients, the conceptualization used in each study and the dimensions they suggest, the type of taxonomy, indicators...and the educational proposals: objectives, content, activities are systematized in a series of dimensions and indicators to define media literacy and design activities for a didactic proposal in accordance with the indicators established. The development of this research has led us to affirm the need for convergence in terminology and the expansion of resources based on the indicators defined, which affect the diverse areas of media literacy in an effective way and function to enable teaching actions among the various groups that comprise today's society.

**Keywords:** Media competence; key competences; digital competence; media literacy; dimensions and indicators.

## Introdução

As crianças e os jovens de hoje estão desenvolvendo, sem controle ou sistematização, procedimentos e habilidades para gerir informações e conteúdos que lhes proporcionam respostas sobre o mundo distintas das respostas dos adultos. Daí a badalada questão dos imigrantes ou nativos digitais subscrita por Prensky (2011, 2001). Suas capacidades de processar, relacionar, buscar, expressar... para pensar, definitivamente, de outro modo mais caleidoscópico e fragmentado, mais visual, mais rápido, mais interativo questionam alguns planejamentos pedagógicos vigentes na escola. Paradoxalmente, a escola supõe um bloqueio dessas capacidades distintas, ou, quando menos, um profundo choque com o que habitualmente fazem. As mudanças nos processos comunicativos, gerados pelos avanços tecnológicos que se sucedem em velocidade vertiginosa, estão repercutindo de maneira inquestionável no âmbito do ensino. Segundo Buckingham (2006), “temos que definir urgentemente para

---

a escola um papel muito mais proativo como instituição-chave da esfera pública”. Nessa linha, o Relatório Delors (1994, p. 91-103) já assinalava que

O século XXI, que oferecerá recursos sem precedentes tanto no que se refere à circulação e ao armazenamento de informações quanto à comunicação, colocará para a educação uma dupla exigência, a de transmitir, massiva e eficazmente, um volume cada vez maior de conhecimentos teóricos e técnicos evolutivos e a de definir orientações.

Assim, a educação se verá “obrigada a proporcionar as cartas náuticas de um mundo complexo e em perpétua agitação e, ao mesmo tempo, a bússola para mover-se por elas.”

Os meios e as tecnologias, de modo muito contundente nos últimos anos, estão provocando tempestades ou, ao menos, estão complicando a navegação, seguindo a metáfora anterior. Sua presença no âmbito educativo, porém, não está sistematizada, nem se fez de forma racionalizada. Frequentemente, como é fácil constatar, a incorporação tem sido uma questão política como dotação material de equipamentos, caixas que chegam às escolas e sequer são abertas... Outras vezes, as administrações promovem cursos para a capacitação docente... O determinismo tecnológico, como sucedeu com pressupostos parecidos no midiático, não propicia uma mudança direta no educativo. Tais esforços costumam ficar em tentativas que não se consolidam em projetos corajosos e coordenados, integrados ao currículo, que tornem possível que os meios e as Tecnologias da Informação e da Comunicação (TIC) convertam-se em Tecnologias para a Aprendizagem e o Conhecimento (TAC).

As TIC não devem ser um fim em si mesmas, é imprescindível dar-lhes um uso significativo que não apenas seja capaz de superar os preconceitos que dificultam sua incorporação à educação, mas também que permita que sejam utilizadas para formar o sentido amplo do termo no qual, sem esquecer o *como se faz*, tenha prioridade o *para que se faz*, dentro de um projeto pedagógico integral desenhado em função das necessidades de docentes e alunos e da sociedade da qual são parte (LEVIS, 2006, p. 79, grifo da tradutora).

O efeito paradoxal do auge do impulso tecnológico concomitante à escassa capacitação para a cidadania mostra, segundo Pérez-Tornero e Martínez-Cerdá (2011, p. 41-42), como uma abordagem difusionista,

---

economicista e enviesada em relação às habilidades técnicas deixa de lado “uma mudança de atitude cultural” e o desenvolvimento da capacidade crítica, a criatividade e a autonomia pessoal. Algumas pesquisas, das quais participamos, evidenciaram este paradoxo (PÉREZ-RODRÍGUEZ, AGUADED, MONECILLO, 2010). Abordar, portanto, o desenvolvimento da competência midiática abriria o caminho para uma escola fundamentada no pensamento crítico, na cooperação e no diálogo, na gestão e na produção de novos saberes, na funcionalidade das aprendizagens, na tolerância e na diversidade.

Neste cenário, desde o final do século XX, começa a incorporar-se o conceito de “competências” no âmbito educativo. Estas transcendem a tradição claramente escorada na interpretação behaviorista da aprendizagem para uma perspectiva alinhada com o construtivismo social, incluindo, além de conhecimentos e destrezas, as habilidades necessárias para enfrentar demandas complexas em determinados contextos (PÉREZ-GÓMEZ, 2007).

As competências básicas foram incorporadas à legislação educativa espanhola, no ano de 2006, com a aparição da Lei Orgânica 2/2006 da Educação. No entanto, há um longo trajeto, que se inicia em 1990, com a “Declaração Mundial sobre Educação para todos e o marco de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem”, de Jomtien (Tailândia), reafirmada dez anos mais tarde no Fórum Mundial da Educação de Dakar. Finalmente, a Comissão estabelece um grupo de trabalho que, em 2004, apresenta o relatório “Educação e Formação 2010. Competências Chave” (OCDE, 2005; COMISIÓN EUROPEA, 2006).

A orientação para a educação baseada em competências tem elementos interessantes que constituem um avanço na maneira de se formular, abordar e buscar soluções para alguns dos problemas e das dificuldades mais prementes que a educação enfrenta. Talvez a mais destacada e sugestiva seja a ideia assinalada por Perrenoud (2004) de “ser capaz de ativar e utilizar os conhecimentos relevantes para enfrentar determinadas situações e problemas”, algo que está muito presente em relação aos desafios que a sociedade coloca para a educação. Uma perspectiva que contemple a integração dos meios e das

---

tecnologias da informação e da comunicação, ou seja, que fomente o espírito crítico, a criatividade e a possibilidade de expressão sem fronteiras, mais além de obstáculos de formato, tempo ou espaço.

A Lei Orgânica 2/2006, de 3 de agosto, da Educação (MEC, 2006) sistematiza as competências básicas em oito, seguindo as recomendações do Parlamento Europeu, entre as quais se inclui a que se refere ao “Tratamento da Informação e da competência digital”. Esta competência supõe um reconhecimento curricular a iniciativas que foram se desenvolvendo na Espanha em relação a uma educação que atenda à incorporação dos meios e das TICs. E, além disso, em relação às diretrizes europeias, a Lei Orgânica da Educação (LOE) especifica para esta competência uma série de habilidades que vão mais além do uso das tecnologias da informação e da comunicação como instrumento. Merece destacar-se que não interessam somente as habilidades de procurar, obter, processar e comunicar; esta competência persegue a transformação em conhecimento. Interpretamos conhecimento como o domínio das linguagens e dos suportes, dos padrões de decodificação e de transferência que os meios e as tecnologias incorporam e sua aplicação à compreensão, à interpretação crítica, à comunicação e à expressão. Assim, afirma-se que

[...] dispor da informação não produz conhecimento de forma automática. Transformar a informação em conhecimento requer habilidades de raciocínio para organizá-la, relacioná-la, analisá-la, sintetizá-la e fazer inferências e deduções de distinto nível de complexidade; em definitivo, compreender e integrar a informação aos esquemas prévios de conhecimento. Significa também comunicar a informação e os conhecimentos adquiridos empregando recursos expressivos que incorporem, não somente diferentes linguagens e técnicas específicas, mas também as possibilidades que oferecem as tecnologias da informação e da comunicação (MEC, 2006).

Todos esses aspectos revelam-se determinantes para a alfabetização que se precisa para o desenvolvimento da competência midiática.

Historicamente, a competência digital e a competência audiovisual permaneceram claramente separadas. Enquanto a competência audiovisual centrava-se nos conhecimentos, nas habilidades e nas atitudes relacionadas com os meios de comunicação de massas e a linguagem audiovisual, a competência

---

digital abordava a capacidade de busca, processamento, comunicação, criação e difusão por meio das tecnologias.

Masterman (1993, p.275-284) estabelece as bases do que se tem considerado a base da educação para os meios, enfatizando a alfabetização audiovisual e a colaboração entre família, professorado e profissionais dos meios de comunicação, assim como a adequada formação docente e a criação de instituições que fomentem a interação e a integração da educação midiática nas aulas. O auge tecnológico irá deslocar o apogeu do audiovisual no final do século XX. Muitos defensores da educação para os meios pensaram que as tecnologias seriam um remédio para a prática docente. Embora se tenha comprovado que persistiria seu caráter instrumental em detrimento da formação, do espírito crítico, da expressão e da criatividade.

Contudo, a necessidade de educar para uma interação crítica e inteligente com os meios seguiu sendo uma prioridade para o Parlamento e a Comissão Européia (“Diretiva de Serviços dos Meios Audiovisuais”, “Um enfoque europeu sobre a alfabetização midiática no ambiente digital, Recomendação sobre a alfabetização midiática”, “Políticas de educação para os meios: aportes e desafios mundiais”, entre outras), de onde evidencia-se a necessidade de uma alfabetização midiática que supere as fronteiras e que seja parte das prioridades educativas em nível global. A chave para tal conceituação funda-se em sua relação necessária com o educativo e o sociocultural. Neste sentido, tendemos a relacionar as competências digitais com a alfabetização clássica (leitura e escrita), com a transformação cultural e a convergência de meios (PÉREZ-TORNERO, 2004; PÉREZ-TORNERO; MARTÍNEZ CERDÁ, 2011).

A alfabetização midiática, segundo a Diretiva 2007/65:

[...] abarca as habilidades, os conhecimentos e as capacidades de compreensão que permitem aos consumidores utilizar com eficácia e segurança os meios. As pessoas competentes no uso dos meios poderão escolher com conhecimento de causa, entender a natureza dos conteúdos e dos serviços, aproveitar toda a gama de oportunidades oferecidas pelas novas tecnologias de comunicação e proteger melhor suas famílias e a si mesmas frente aos conteúdos nocivos ou ofensivos.

---

O fato de que a tendência dos meios atuais seja a digitalização e que, desse modo, não se possa chegar a entender uma competência sem a outra, nos leva, neste trabalho, a considerar a integração conceitual e terminológica da alfabetização digital e/ou audiovisual à midiática e, portanto, a propor uma série de dimensões e indicadores para ancorar uma abordagem didática convergente.

### **Material e métodos**

O estudo, mediante a análise de seis pesquisas e trabalhos que abordam a alfabetização digital e midiática, descreve qualitativamente os aspectos relevantes dessas pesquisas, considerando uma série de questões tais como: os destinatários a quem se dirigem; a conceituação utilizada (alfabetização audiovisual, digital ou midiática) e o conceito subjacente; as dimensões que surgem, tipo de taxonomia, indicadores..., e as propostas didáticas: objetivos, conteúdos, atividades... que se relacionam diretamente com o desenvolvimento da competência midiática. Isso nos permitirá definir dimensões e indicadores para ancorar uma abordagem didática convergente de desenvolvimento da competência midiática.

A amostra foi selecionada, de forma intencionada, dentro de um universo de documentos, experiências e pesquisas sobre a alfabetização midiática, estimando os critérios de atualidade e de autoria ou de respaldo de alguma organização ou instituição de reconhecido prestígio no campo. Assim foram analisados:

- Um artigo de Area (2008), que aborda o desenvolvimento das competências informacionais e digitais para formar o alunado como cidadão autônomo, inteligente e crítico frente à sociedade do século XXI, defendendo um modelo educativo de uso das tecnologias e sugerindo uma proposta de atividades didáticas classificadas em função de três dimensões consideradas principais em tais competências.

- A pesquisa de Celot e Pérez-Tornero (2009), relacionada com políticas de alfabetização midiática e focalizada na análise, reflexão e propostas no campo da alfabetização digital para a Europa, que aborda um primeiro sistema de



---

indicadores para a medição dos níveis de alfabetização midiática, é outro dos trabalhos que revisamos.

- A “Taxonomía de Bloom para la era digital” (CHURCHES, 2009), que trata dos novos comportamentos, ações e oportunidades de aprendizagem, e se amplia com métodos e ferramentas sobre as novas formas de aprender.

- O “Teacher Resource Guide” (DI GROCE, 2009), cujo objetivo é o desenvolvimento de habilidades midiáticas dos estudantes para ajudá-los a desconstruir as imagens e as mensagens que recebem através dos meios de comunicação.

- O documento com uma proposta de dimensões e indicadores para avaliar a competência em comunicação audiovisual da Universidade Pompeu Fabra em colaboração com o Conselho do Audiovisual da Catalunha (FERRÉS, 2007).

- As contribuições de Marquès (2009) para a integração dos 39 itens organizados em 11 dimensões que foram estabelecidas no estudo de 2002 desenvolvido pelo “Conselho Superior de Avaliação do Sistema Educativo do Governo da Catalunha” conjuntamente com outras sete regiões (Astúrias, Baleares, Canarias, Castela - La Mancha, comunidade Valenciana, País Basco e Murcia).

### **Resultados**

Os dados de nossa análise nos vão facilitar a sistematização do conceito de competência midiática, estabelecendo uma série de dimensões e indicadores para o desenvolvimento da mesma a partir de uma abordagem didática convergente. Para isso, coletamos informação sobre a quem se dirigem os estudos revisados; a conceituação ou conceito subjacente; as dimensões formuladas e indicadores; e as propostas didáticas, se houvesse.

O estudo de Area (2008) dirige-se aos professores encarregados da capacitação dos alunos no desenvolvimento da competência informacional e digital. Utiliza-se o conceito de “competências informacionais e digitais”, baseando-se na relação que se estabelece entre ambas no currículo atual,



justificando-se pelo fato de que ao “separar ambas alfabetizações, como ocorreu no passado, se corre o risco de cair em formulações simplistas e parciais”. Advoga-se pela “alfabetização na cultura digital”, que supõe aprender a manipular os aparatos, os programas (*softwares*), o desenvolvimento de competências e habilidades cognitivas relacionadas com a obtenção, a compreensão e a elaboração de informação e com a comunicação e a interação social através das tecnologias, além do “cultivo e desenvolvimento de atitudes e valores que outorguem sentido e significado moral, ideológico e político às ações desenvolvidas com as tecnologias”. Em relação às dimensões, o documento apresenta três âmbitos de desenvolvimento das competências informacionais e digitais, que deveriam ser trabalhados de forma holística: 1) aquisição e compreensão da informação; 2) expressão e difusão de informação; e 3) comunicação e interação social. No que se refere à proposta didática, baseia-se nos princípios da Nova Escola e da teoria alfabetizadora de Freire, adaptados à prática educativa apoiada nas TIC (Tecnologias de Informação e Comunicação). Sugerem-se atividades didáticas genéricas de uso das TICs sobre as três dimensões estabelecidas.

A pesquisa de Celot e Pérez-Tornero (2009) tem como destinatários os cidadãos dos países europeus, ao mesmo tempo que se cria um primeiro marco para a medição dos níveis de alfabetização midiática em tais países. O conceito utilizado atende a uma “alfabetização midiática” (*media literacy*) “que inclui a consideração de todas mídias, tradicional (analógica), nova (digital) e a convergência entre elas”<sup>4</sup>. Identificam-se duas dimensões da alfabetização midiática: uma derivada da capacidade individual de usar os meios, que, por sua vez, se divide em competência individuais e de caráter social; e outra procedente da análise contextual ou dos “fatores ambientais” que interferem neste campo. Cada uma destas dimensões distribui-se em diferentes critérios. Dentre os fatores contextuais, há os critérios de “disponibilidade dos meios de comunicação” e de “contexto” (educativo, regulador, industrial e civil); e dentre

---

<sup>4</sup> Do original em inglês: «*that includes the consideration of all media, traditional (analogue), novel (digital) and their convergence*». Tradução para publicação na Lumina.

os critérios relacionados com a dimensão das habilidades individuais, tem-se “o uso” (destrezas individuais de utilização), a “compreensão crítica” (fluidez individual na compreensão e na interpretação) e as “habilidades comunicativas” (a capacidade individual de estabelecer relações sociais através dos meios). Expõe-se que a alfabetização midiática é o resultado de um processo dinâmico entre a disponibilidade e o contexto, por um lado, e as habilidades comunicativas, por outro, passando pela competência midiática individual. Define-se também uma série de componentes que se concretizam em indicadores distintos que servirão para medir o grau de alfabetização midiática da Europa. Não são feitas propostas didáticas, mas se formulam recomendações para introduzir o desenvolvimento da competência midiática no currículo, para dedicar recursos para a formação de educadores na alfabetização midiática, para a promoção de avaliações de competência midiática de educadores, bem como para a inclusão da educação e da formação nos meios na formação profissional e ocupacional.

Os principais destinatários do trabalho de Churches (2009) são os docentes e os formadores em geral. A conceituação que utiliza o texto vincula-se mais à competência digital. Parte-se de uma classificação dos processos cognitivos referentes à aprendizagem (taxonomia de Bloom), que são adaptados para incorporar as habilidades que interferem na competência digital. Assim, diferenciam-se seis categorias em ordem crescente, de inferior a superior (recordar, compreender, aplicar, analisar, avaliar e criar), cada uma das quais é composta por distintas habilidades. Inclui-se, além disso, a colaboração e a comunicação como elementos essenciais. Apresenta atividades digitais para cada uma das dimensões, reforçando a importância de utilizar ferramentas que fomentem a colaboração entre os alunos, como wikis, blogs das disciplinas, ferramentas colaborativas para documentos, redes sociais.

O trabalho de Di Croce (2009) é um guia destinado a apoiar o professorado no desenvolvimento da alfabetização midiática dos estudantes, contribuindo para a revisão das sociedades de consumo e das formas pelas quais as pessoas respondem à informação que recebem. A terminologia que se emprega, alfabetização midiática (*Media Literacy*), implica a convergência dos

---

meios de comunicação tradicionais com os meios digitais. Propõe-se, nessa linha, que se deve considerar na definição de meios de comunicação no século XXI:

Internet (incluindo *websites*, blogs, *podcasts*, RSS *feeds* e redes sociais tais como o Facebook), filmes e música, livros (incluindo *ebooks*), quadrinhos e revistas, publicidade (isto é, trincheiras publicitárias, produtos de marca como camisetas e produtos que aparecem na televisão ou no cinema), telefones celulares (e seus aplicativos), videogames e os espaços físicos (isto é, a loja Coca-Cola).

Com respeito às dimensões que se consideram sobre a alfabetização midiática não se oferece classificação alguma. Não obstante, é oferecida uma série de conceitos-chave sobre os meios referentes à construção da realidade destes: a negociação do significado por parte das audiências, as implicações comerciais, a ideologia, as implicações sociais e políticas, a forma, o conteúdo e a estética. Como proposta didática, aporta-se uma relação de atividades para refletir sobre os distintos temas implicados nos meios de comunicação, além de atividades de produção tais como a criação de uma história sob o papel de editor ou a desconstrução de anúncios que facilitam a avaliação da informação transmitida pelos meios.

A investigação de Ferrés (2007) pretende:

[...] contribuir ao elaborar os objetivos, processos e conteúdos em comunicação audiovisual que deveriam ser desenvolvidos e adquiridos pelo alunado em caráter geral ao final do Ensino Secundário Obrigatório e servir de base para o desenvolvimento de aprendizagens posteriores neste campo ao longo da vida; assim como também os conteúdos do currículo universitário para a formação de futuros professores e futuros profissionais da comunicação e da informação em geral.

O conceito subjacente é o da competência em comunicação audiovisual, entendida como

[...] a capacidade de um indivíduo de interpretar e analisar, a partir da reflexão crítica, as imagens e as mensagens audiovisuais, e de expressar-se com uma mínima correção no âmbito comunicativo. Esta competência está relacionada com o conhecimento dos meios de comunicação e com o uso básico das tecnologias multimídia necessárias para produzi-la.

---

Mais concretamente, tal competência “comporta o domínio dos conceitos, dos procedimentos e das atitudes relacionadas com o que poderiam se considerar as seis dimensões fundamentais da Comunicação Audiovisual”.

São apresentadas seis dimensões, entendendo-se cada uma em relação às demais e não como compartimentos estanques. Dentro de cada dimensão, detalha-se uma série de indicadores distribuídos em dois âmbitos (o da análise e o da expressão): a linguagem (conhecimento dos códigos e capacidade de análise das mensagens audiovisuais); a tecnologia (conhecimento teórico e capacidade de utilização das ferramentas que fazem possível a comunicação audiovisual); os processos de produção e de programação (conhecimento das funções atribuídas aos principais agentes de produção e às fases, e a capacidade de elaborar mensagens audiovisuais); a ideologia e os valores (capacidade de leitura compreensiva e crítica e capacidade de análise crítica das mensagens audiovisuais); recepção e audiência (capacidade de reconhecer-se como audiência ativa e de avaliar criticamente os elementos emotivos, racionais e contextuais que intervêm na recepção das mensagens audiovisuais); a dimensão estética (capacidade de analisar e avaliar as mensagens audiovisuais a partir do sentido estético e da capacidade de relacioná-las com outras formas de manifestação midiática e artística). Quanto às propostas didáticas, não há qualquer explicação além da contribuição do produto final para a elaboração de objetivos, processos e conteúdos em comunicação audiovisual.

O documento de trabalho de Marquès (2009) concentra-se nos docentes envolvidos com o desenvolvimento das competências de seu alunado. Utiliza-se o conceito de “competência digital” definida como:

[...] a combinação de conhecimentos, habilidades e capacidades, em conjunção com valores e atitudes, para alcançar objetivos com eficácia e eficiência em contextos e com ferramentas digitais. Esta competência expressa-se no domínio estratégico de cinco grandes capacidades associadas, respectivamente, às diferentes dimensões da competência digital.

Propõem-se cinco dimensões compostas, por sua vez, de cinco indicadores cada uma: dimensão da aprendizagem (a transformação da informação em conhecimento e sua aquisição), a dimensão informacional (a

---

obtenção, a avaliação e o tratamento da informação em ambientes digitais), a dimensão comunicativa (a comunicação interpessoal e a social), a dimensão da cultura digital (as práticas sociais e culturais da sociedade do conhecimento e da cidadania digital) e a dimensão tecnológica (a alfabetização tecnológica e o conhecimento e o domínio dos ambientes digitais). Estas dimensões concretizam-se em cinco capacidades associadas, relativas aos meios e aos ambientes digitais: aprender e gerar conhecimento; obter, avaliar e organizar informação em formatos digitais; comunicar-se, relacionar-se e colaborar em ambientes digitais; atuar de forma responsável, segura e cívica; e utilizar e gerir dispositivos e ambientes de trabalho digitais, que servirão para elaborar atividades de ensino e de aprendizagem que contribuam para o desenvolvimento da competência digital.

### **Discussão**

Se pressupomos que na sociedade atual são imprescindíveis as destrezas relacionadas aos meios, às tecnologias e ao tratamento da informação para avançar na aquisição de autonomia para continuar aprendendo ao longo da vida, parece relevante a determinação de dimensões e de indicadores necessárias para a realização de um planejamento didático adequado acerca do desenvolvimento da competência midiática. O fato de que as pessoas estejam em constante contato com as telas promove a crença errônea de que são capazes de apreender de maneira crítica a informação que estas lhes transmitem. Pesquisas como as de Agüaded *et al.* (2007); Agüaded *et al.* (2011) e Pérez-Tornero e Martínez-Cerdá (2011) concordam que o mero acesso tecnológico ou midiático não forma cidadãos competentes. Nesse sentido, é necessária uma ação educativa para conseguir cidadãos competentes midiaticamente, que saibam procurar e discriminar a informação, compreendê-la, expressar-se com e através dos meios, participar ativamente, comunicar-se... Nosso estudo permitiu-nos comprovar que há um interesse crescente pela formação, concentrando-se sobre os professores encarregados pela preparação das competências de seu alunado. Os trabalhos de Area (2008), Churches (2009), Di Croce (2009), Ferrés (2007) e Marquès (2009). Ferrés (2007) inclui também ao alunado de Ensino Obrigatório e aos futuros profissionais da informação e da

---

comunicação. Em geral, se dá ênfase especial à educação formal, deixando de lado um amplo leque da sociedade: donas de casa, pessoas mais velhas, desempregados que se encontram igualmente inseridos numa sociedade mediatizada e, a sua vez, afastados dos processos alfabetizadores. Esse é um aspecto que consideramos chave, concordando com Buckingham (2009) em relação às mudanças necessárias nas políticas e nas práticas da *Media Literacy*.

Nossa análise evidencia, quanto à questão terminológica e conceitual, duas tendências claramente distintas, de um lado os estudos referentes à alfabetização midiática (*Media Literacy*) (CELOT & PÉREZ-TORNERO, 2009; DI CROCE, 2009), agregando os meios tradicionais (televisão, rádio, imprensa...) às tecnologias emergentes; por outro lado, os estudos que descrevem a competência digital (MARQUÈS, 2009) ou competências informacionais e digitais (AREA, 2008) que se centram em desenvolver a alfabetização digital: conteúdos, habilidade e atitudes que se relacionam com a procura, a compreensão, a comunicação, a criação e a difusão da informação utilizando as tecnologias. O documento de Ferrés (2007) emprega o conceito de competência em comunicação audiovisual, incluindo-se entre suas dimensões a tecnologia, embora centrada no uso destas ferramentas a fim de contribuir para a melhoria da comunicação audiovisual. E a proposta de Churches (2009), que adapta as habilidades relacionadas à competência digital aos processos cognitivos de aprendizagem da taxonomia de Bloom. Parece-nos conveniente uma convergência terminológica em consonância com a convergência de meios que já apontava Pérez-Tornero (2004) em relação aos aspectos socioculturais e que a Comissão Europeia conceitua (2007; 2009).

Concluimos, com respeito às dimensões, que existe bastante diversidade entre as distintas propostas. Não obstante, há uma certa relação entre os documentos que estabelecem as dimensões da alfabetização midiática (CELOT & PÉREZ-TORNERO, 2009) ou competência em comunicação audiovisual (FERRÉS, 2007) por um lado, e os que apresentam as dimensões da competência digital (AREA, 2008; MARQUÈS, 2009) por outro. A principal diferença entre os primeiros baseia-se na incorporação de fatores contextuais (CELOT & PÉREZ-TORNERO, 2009); enquanto na pesquisa de Ferrés (2007)

---

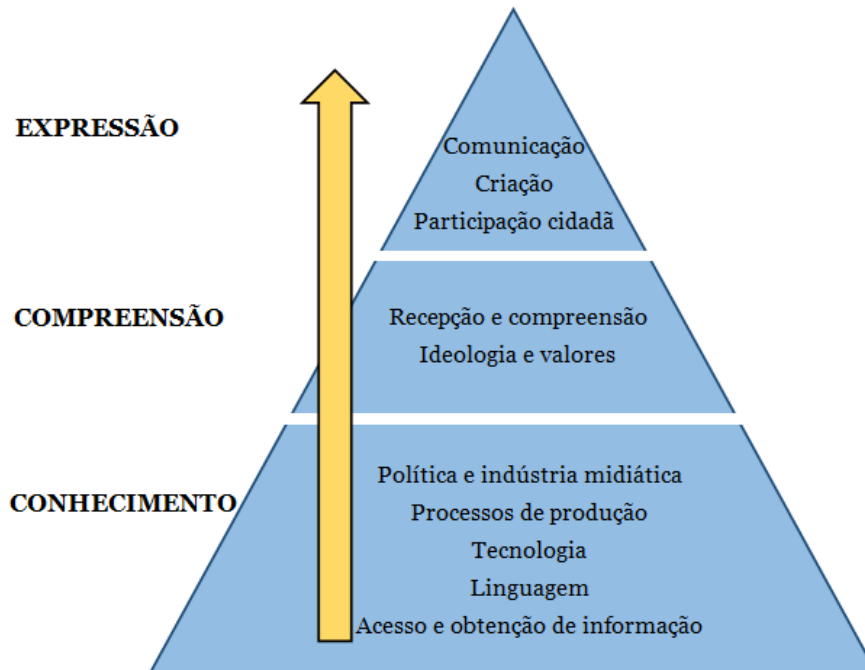
somente aparece uma dimensão destinada unicamente aos processos e aos agentes de produção e programação, e também não se faz menção à regulação dos meios de comunicação nem à participação cidadã, competências tão demandadas numa sociedade dominada pelas telas. Entretanto, sim, leva em conta as dissociações entre emoção e razão que geram as imagens que, desde os descobrimentos da neurociência (DAMASIO, 2005), se pode considerar um dos aspectos mais importantes e menos abordados pela educação dos meios, e, em nossa perspectiva, um aspecto a se investigar. Seria interessante analisar o auge dos videogames ou a necessidade de conexão permanente e de exposição de imagens nas redes dos adolescentes.

Os indicadores formulados no caso do “*Study Assessment Criteria for Media Literacy Levels*” (2009) são de caráter mais funcional e se mostra uma maior integração de critérios relacionados à tradicional competência digital, frente à “A proposta articulada de dimensões e indicadores da competência em comunicação audiovisual”. As coincidências são maiores quanto à competência digital nos trabalhos de Area (2008) e em Marquès (2009), assinalando-se dimensões relativas à aquisição e à compreensão de informação, de comunicação e de interação social e expressão e difusão de informação. Marquès (2009) especifica uma dimensão de cultura digital que abarcaria as práticas sociais e culturais da sociedade do conhecimento e da cidadania digital e uma dimensão sobre a alfabetização tecnológica e o conhecimento, e o conhecimento e o domínio dos ambientes digitais.

A amplitude e a divergência delineada nos levaram a realizar uma proposta que integre, dentre estas dimensões e indicadores, os aspectos, a nosso juízo, mais relevantes para o desenvolvimento da competência midiática. Assim, sistematizamos dez dimensões distribuídas piramidalmente em três âmbitos. O âmbito do conhecimento compreende: política e indústria midiática, processos de produção, tecnologia, linguagem acesso e obtenção de informação. O âmbito da compreensão reúne as dimensões de: recepção e compreensão, e ideologia e valores. Finalmente, na cúspide da pirâmide, no âmbito da expressão, situamos: comunicação, criação e participação cidadã. Definimos uma série de indicadores



envolvidos em cada uma delas, para posteriormente planejar atividades de índole geral.



Nesse sentido, apenas a metade dos documentos analisados oferecem propostas didáticas. Destes, tanto o documento de Area (2008) quanto o de Churches (2009) oferecem atividades gerais ligadas às diferentes dimensões ou categorias que assinalaram, assim como os materiais e/ou recursos no primeiro caso e ferramentas digitais no segundo, que se pode utilizar para levar a cabo tais atuações. Essa generalidade se faz mais evidente em “A taxonomia de Bloom”, com atividades como recitar, definir, executar, julgar... sem mais concretização didática. “O guia de alfabetização midiática” (DI CROCE, 2009) propõe tarefas orientadas para o desenvolvimento da competência que se vai adquirir (*Media Literacy*), para o contexto ao qual se vai aplicar, para os conhecimentos prévios e os tipos de perguntas, recursos...

Portanto, em relação às dimensões que descrevemos, e após este estudo, definimos uma série de atividades para o desenvolvimento da competência midiática, que podem ser vistas no quadro anexo.

À vista de tudo que fomos expondo neste trabalho, pensamos que o desenvolvimento da alfabetização midiática implica uma conceituação mais

---

ampla na relação com o domínio de conceitos, de procedimentos e de atitudes para expressar-se e entender a comunicação em qualquer tipo de suporte midiático ou tecnológico. Em consequência, para levar a cabo atuações didáticas que incidam sobre a competência midiática, será conveniente atentar aos processos de acesso e de busca de informação, às distintas linguagens que codificam as mensagens de nosso tempo, à recepção e à compreensão dos mesmos, à tecnologia que os difunde e sustenta, à produção, à política e à ideologia das indústrias midiáticas, à participação cidadã e à vertente criativa. Deste modo, conseguiremos pessoas autônomas e críticas na hora de enfrentar aos meios e às tecnologias da informação e da comunicação. Estamos conscientes de que a análise de seis trabalhos constitui uma limitação dos resultados. Além disso, dada a natureza das tecnologias, suas rápidas mudanças e avanços, é preciso uma constante revisão das dimensões e dos indicadores. A elaboração de uma proposta didática concreta e sua aplicação em um contexto real, comprovando assim a eficácia da classificação realizada neste estudo, é nossa próxima meta.

### Anexo - Proposta de atividades para o desenvolvimento da competência midiática

DIMENSÕES	ATIVIDADES
<b>Acesso e busca de informações</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Realizar buscas temáticas através de buscadores, definindo e utilizando os tópicos...</li><li>• Acessar e consultar bases de dados, bibliotecas, páginas de órgãos oficiais...</li><li>• Procurar e recuperar informação sobre filmes, livros...</li></ul>
<b>Linguagem</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Analisar os distintos códigos que aparecem em anúncios, filmes, conversas em chat...</li><li>• Realizar pequenas produções.</li></ul>
<b>Tecnologia</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Utilização de diferentes ferramentas tecnológicas para a elaboração de um documento audiovisual.</li></ul>
<b>Processos de produção</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Decomposição de uma programação em fases.</li><li>• Análise das diferenças entre emissões ao vivo e “atrasadas”</li></ul>
<b>Política e indústria midiática</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Simulação do envio de uma reclamação</li></ul>
<b>Ideologia e valores</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Analisar o uso de estereótipos na televisão.</li><li>• Analisar os aspectos de confiabilidade de um <i>site</i></li></ul>
<b>Recepção e compreensão</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Resumir e organizar a informação através de mapas conceituais.</li><li>• Analisar as sensações que nos despertam os programas ou anúncios publicitários.</li></ul>
<b>Participação cidadã</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• <i>Role playing</i> sobre distintos tipos de participação através das tecnologias.</li></ul>
<b>Criação</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Produzir filmes com ferramentas como Movie Maker, Pinnacle...</li><li>• Realizar <i>podcasts</i>.</li><li>• Criação de documentos multimídia.</li><li>• Elaboração de blogs ou de wikis.</li></ul>
<b>Comunicação</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Fomento do debate ou da discussão em ambientes virtuais.</li><li>• Realização de projetos colaborativos à distância.</li><li>• Colaboração para a solução de atividades com ajuda de ferramentas tecnológicas.</li></ul>

---

## Referências

- AGUADED, J.I. *et al.* **Observatics**. La implementación del software libre en centros TIC andaluces. Proyecto de investigación. Huelva: Universidad de Huelva, Grupo Ágora, 2007.
- AGUADED, J.I. *et al.* **El grado de competencia mediática en la ciudadanía andaluza**. Memoria de investigación. Huelva: Grupo Comunicar, Universidad de Huelva, Grupo Ágora, 2011.
- AREA, M.. **La innovación pedagógica con TIC y el desarrollo de las competencias informacionales y digitales**. Investigación en la Escuela, 64, p. 5-17, 2008.
- APARICI, R. *et al.* **La educación mediática en la Escuela 2.0**. 2010. Disponível em: <[http://ntic.educacion.es/w3//web\\_20/informes/educacion\\_mediatica\\_e\\_20\\_julio20010.pdf](http://ntic.educacion.es/w3//web_20/informes/educacion_mediatica_e_20_julio20010.pdf)>. Acesso em: 12 ene. 2011.
- BUCKINGHAM, D.. La educación para los medios en la era de la tecnología digital. In: CONGRESO X ANIVERSARIO DE MED «La sapienza di comunicare». Roma, marzo 2006. **Anais online ...** Disponível em: <[www.signis.net/IMG/pdf/Buckingham\\_sp.pdf](http://www.signis.net/IMG/pdf/Buckingham_sp.pdf)>. Acesso em: 19 ene. 2011.
- BUCKINGHAM, D.. The future of media literacy in the digital age: some challenges for policy and practice. In: P. VERNIERS (Org.). **EuroMeduc: Media Literacy in Europe: Controversies, Challenges and Perspectives**. Bruselas: EuroMeduc, 2009. p.13-23. Disponível em: <[www.euromeduc.eu/IMG/pdf/Euromeduc\\_ENG.pdf](http://www.euromeduc.eu/IMG/pdf/Euromeduc_ENG.pdf)>. Acesso em: 03 junio 2011).
- CELOT, P.; PÉREZ-TORNERO, J.M.. **Study on Assessment Criteria for Media Literacy Levels**. A comprehensive view of the concept of media literacy and an Understanding of how media literacy level in Europe Should Be Assessed. Brussels: European Commission, 2009.
- CHURCHES,A.. **La taxonomía de Bloom para la era digital**. 2009. Disponível em: <<http://edorigami.wikispaces.com/>>. Acesso em: 12 ene. 2011.
- COMISIÓN EUROPEA (Ed.). Recomendación 2006/962/CE del Parlamento Europeo y del Consejo, de 18 de diciembre de 2006, sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente. [**Diario Oficial** L 394 de 30.12.2006]. Disponível em: <<http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=CELEX:32006H0962:ES:NOT>>. Acesso em: 10 ene. 2011.
- COMISIÓN EUROPEA (Ed.). Directiva 2007/65/Ce del Parlamento Europeo y del Consejo de 11 de diciembre de 2007 de Servicios de medios audiovisuales sin fronteras. [**Diario Oficial** L 332/31 de 18.12.2007]. Disponível em: <[http://europa.eu/legislation\\_summaries/audio\\_visual\\_and\\_media/l24101a\\_es.htm](http://europa.eu/legislation_summaries/audio_visual_and_media/l24101a_es.htm)> Acesso em: 10 ene. 2011.

- COMISIÓN EUROPEA (Ed.). Recomendación de la Comisión, de 20 de agosto de 2009, sobre la alfabetización mediática en el entorno digital para una industria audiovisual y de contenidos más competitiva y una sociedad del conocimiento incluyente. [**Diario Oficial** L 227 de 29.8.2009] (05-02-11).
- DAMASIO, A.. **En busca de Spinoza**. Neurobiología de la emoción y los sentimientos. Barcelona: Crítica, 2005.
- DELORS, J. *et al.* **La educación encierra un tesoro**. 1994. Disponível em: <[www.unesco.org/education/pdf/DELORS\\_S.PDF](http://www.unesco.org/education/pdf/DELORS_S.PDF)>. Acesso em: 10 ene. 2011.
- DI CROCE, D.. **Media Literacy**. Teacher Resource Guide. Canadian Broadcasting Corporation. 2009
- FERRÉS, J.. La competencia en comunicación audiovisual: propuesta articulada de dimensiones e indicadores. **Quaderns del CAC**, n. 25, p.9-17, 2007.
- FRAU-MEIGS, D.; TORRENT, J.. Políticas de educación en medios: Hacia una propuesta global. **Comunicar**, n. 32, p. 10-14, 2009. (DOI: 10.3916/c32-2009-01-001).
- LEVIS, D.. Alfabetos y saberes: la alfabetización digital. **Comunicar**, n. 26, p. 78-82, 2006.
- MARQUÈS, P.. **Aportaciones sobre el documento puente: competencia digital**. 2009. Disponível em: <<http://dl.dropbox.com/u/20875810/personal/competen.htm>>. Acesso em: 24 mayo 2011.
- MASTERMAN, L.. **La enseñanza de los medios de comunicación**. Madrid: De la Torre, 1993.
- MEC. **Ley Orgánica 2/2006**, de 3 de mayo de 2006, de Educación. Madrid: BOE, 106.
- OCDE. **Definición y selección de competencias clave** (De SeCo). 2005. Disponível em: <[www.deseco.admin.ch/](http://www.deseco.admin.ch/)>. Acesso em: 14 feb. 2011.
- PÉREZ-GÓMEZ, A.I.. **La naturaleza de las competencias básicas y sus implicaciones pedagógicas**. Santander: Consejería de Educación, 2007.
- PÉREZ-RODRÍGUEZ, M.A., AGUADED, J.I.; MONESCILLO, M.. Hacia una integración curricular de las TIC en los centros educativos andaluces de Primaria y Secundaria. **Bordón**, n. 62 (4), p. 7-23, 2010.
- PÉREZ-TORNERO, J.M.. **Promoting Digital Literacy**. Understanding Digital Literacy. Unión Europea: Educación y Cultura, 2004.
- PÉREZ-TORNERO, J.M.; MARTÍNEZ-CERDÁ, J.F.. Hacia un sistema supranacional de indicadores mediáticos. **Infoamérica**, n.5, p. 39-57, 2011. Disponível em: <[www.infoamerica.org/icr/icr\\_05.htm](http://www.infoamerica.org/icr/icr_05.htm)>. Acesso em: 05 feb. 2011.
- PERRENOUD, P.. **Diez nuevas competencias para enseñar**. Barcelona: Graó, 2004.

---

PRENSKY, M.. **Enseñar a nativos digitales**. Madrid: Ediciones SM, 2011.

PRENSKY, M.. Digital Natives, Digital Immigrants. **On the Horizon**, n.9, p.1-6, 2001. Disponível em: <[www.marcprensky.com/writing/\\_Prensky%20%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20%20Part1.pdf](http://www.marcprensky.com/writing/_Prensky%20%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20%20Part1.pdf)>. Acesso em: 19 ene. 2011.

**Traduzido do espanhol por Erika Savernini (UFJF)**

**Revisão Vitor Resende (UFJF)**